

Alphonse Nagnon

ANALYSE DES PRATIQUES DE FORMATION À L'AUTOFORMATION DANS LES DIRECTIONS RÉGIONALES DE L'INSTITUT NATIONAL DE LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO

Résumé

La formation initiale des enseignants doit favoriser les pratiques qui développent en eux des compétences d'auto-formation continue. C'est la raison pour laquelle, au Burkina Faso, il est recommandé d'initier les élèves-professeurs à l'autoformation dès les écoles de formation. Quelles sont alors les pratiques pour un développement de compétences d'autoformation continue chez les élèves-maîtres ? Cette recherche a impliqué 89 participants, dont 04 responsables des études et de Stages, 25 formateurs, 20 maitres-conseillers et 40 stagiaires. En outre, 05 classes ont été observées. Comme outils de collecte de données, nous avons utilisé un guide d'entretien, un questionnaire et une grille d'observation. De l'analyse des données recueillies, il ressort que l'incapacité des enseignants à s'autoformer sur le terrain est tributaire des pratiques de formation utilisées pendant leur formation initiale.

Mots-clés : formation initiale, compétences professionnelles, pratiques de formation, autoformation, formation continue

Abstract

Initial teacher training must promote practices that develop continuous self-training skills. This is why, in Burkina Faso, it is recommended that student teachers be introduced to self-training as early as in pre-service training school. What then are the practices for the development of continuous self-training skills among student teachers? This research involved 89 participants, including 04 heads of studies and internships, 25 trainers, 20 internship supervisors and 40 interns. Additionally, 05 classes were observed. As data collection tools, we used an interview guide, a questionnaire and an observation grid. From the analysis of the data collected during the survey, it appears that the incompetence of teachers in the field is dependent on the training practices implemented in their initial training.

Keywords: initial training, competence, self-training, continuing education

Introduction

La formation initiale et continue des enseignants, considérée comme gage de réussite des élèves, fait l'objet de réflexion de nombreux auteurs qui s'intéressent à la question de l'éducation et de l'enseignement-apprentissage.

Cependant, des études menées aux Etats-Unis démontrent que la formation initiale a un effet très faible, voire non significatif sur les résultats des élèves (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005; Harris et Sass, 2010)

En Afrique subsaharienne francophone, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC, 2003) a mené deux études en Guinée dont l'objectif était de comparer les résultats des élèves de 2000 enseignants tenant compte de facteurs tels la durée et le contenu de leur programme de formation initiale. Ces études ont montré que les enseignants ayant reçu une seule année de formation initiale, axée sur les pratiques professionnelles telles que les pratiques pédagogiques et le travail de groupe, obtenaient de meilleurs résultats dans les premières années d'enseignement. Par contre, les enseignants ayant reçu deux années de formation orientées essentiellement sur les compétences académiques et théoriques donnant droit à un diplôme enregistraient des résultats inférieurs. Toutefois, au bout de cinq ans, les résultats de ces deux catégories d'enseignants s'équivalent (PASEC, 2003).

Ces études démontrent que la formation initiale ne saurait être une fin en soi. Un effort de formation continue est exigé de chaque enseignant. Or, les occasions de formation continue offertes par le dispositif institutionnel sont souvent rares. D'où la nécessité d'entraîner les élèves-maîtres à l'autoformation dans les écoles de formation initiale.

Pour Raynal et Rieunier (1997, p. 47), l'autoformation est « une situation dans laquelle l'individu apprend seul, sans l'intermédiaire d'un formateur ou d'une personne ressource, à partir d'un matériel structuré, structurant, ou non structuré ». En général, l'autoformation est une situation dans laquelle une personne apprend seul en vue d'acquérir des connaissances ou de développer des compétences nécessaires à la réalisation d'une activité. Comment les élèves-professeurs sont-ils initiés à l'autoformation dans les directions régionales de l'Institut national de Formation des Personnels de l'Education (écoles de formation des enseignants du primaire) au Burkina Faso ? Tel est l'objet auquel s'intéresse le présent article.

1. Problématique

L'efficacité des enseignements-apprentissages à l'école primaire est consubstantielle à une bonne formation des enseignants. Ce qui sous-entend que ceux-ci doivent non seulement recevoir une formation initiale de qualité qui leur permet de posséder des compétences de base pour entrer dans le métier mais aussi pour continuer de se former régulièrement. C'est dans cette dynamique que des cadres de formation continue comme les groupes

d'animation pédagogique (GAP) et la formation ouverte à distance (FOAD) ont été institués au Burkina Faso. Mais, depuis 2014, les GAP sont suspendus, les autres cadres de formation tels que les stages de recyclage, les conférences pédagogiques annuelles attirent peu les enseignants pour des raisons de prise en charge financière. Le paradoxe, cependant, est que la plupart des enseignants sur le terrain développent peu d'initiative personnelle pour développer leurs compétences professionnelles. Cette attitude est très perceptible par leur incapacité à analyser leurs propres pratiques et à déterminer avec précision leurs besoins réels d'accompagnement pédagogique. Tout porte alors à croire que les pratiques en situation de formation initiale n'ont pas suffisamment outillé les enseignants dans le domaine de l'autoformation. C'est cette réalité qui nous inspire pour le choix de ce thème de recherche intitulé : analyse des pratiques de formation à l'autoformation dans les directions régionales de l'Institut national de la Formation des Personnels de l'Éducation.

1.1 Intérêt de cette recherche

L'objet de cette recherche est d'ordre méta professionnel et institutionnel. Notre expérience de directeur général et formateur nous a permis de constater que bien de pratiques de formation dans les directions régionales de l'Institut national de la Formation des Personnels de l'Éducation, ex-écoles nationales des enseignants du primaire, accordent peu de place au développement de compétences à l'autoformation. Yougbaré, F. (2011, p. 39), le soulignait en ces termes : « ... entre le profil du sortant des ENEP théoriquement défini et les pratiques pédagogiques des enseignants, il y a un hiatus ». Une formation continue est alors indispensable pour minimiser un tant soit peu ces insuffisances. Or, les cadres formels de formation continue se font de plus en plus rares. Alors, il s'avère indispensable de développer chez les enseignants des compétences à même de leur permettre de prendre en main leur formation continue. Nous pensons que cette recherche sera d'un intérêt certain pour le système éducatif parce que la qualité des enseignements-apprentissages est tributaire de la qualité des enseignants et surtout de leur formation initiale et continue. À ce titre, la formation dans les directions régionales de l'Institut national de la Formation des Personnels de l'Éducation (DR-INFPE) est d'une grande importance. De toute évidence, la formation initiale ne saurait assurer à l'enseignant toutes les compétences dont il a besoin et il convient que celui-ci puisse être autonome dans l'actualisation de ses savoirs, dans un contexte marqué par une évolution rapide des connaissances. C'est à ce prix qu'il pourra répondre « aux exigences de plus grande efficacité de l'école et à la recherche d'une meilleure expertise dans les pratiques des enseignants » (Clerc, A. et Martin, D., 2012, p. 56).

1.2 Questions, objectifs et hypothèses de recherche

L'autoformation aura le mérite de développer en l'enseignant la réflexivité qui exige une interrogation permanente sur ses propres pratiques. Cette métacognition lui permet d'être en phase avec les réalités de son temps, gage d'une éducation de qualité. Seulement, la réflexivité n'est pas un réflexe chez la plupart des enseignants. Une situation qui nous amène à interroger leur formation initiale à travers la question-problème principale suivante : comment les élèves-professeurs sont-ils initiés à l'autoformation dans les DR-INFPE ?

Une préoccupation qui se précise à travers deux questions-problèmes secondaires :

- quelles sont les pratiques de formation des élèves-professeurs à l'autoformation ?
- les pratiques de formation initiale des enseignants développent-elles en eux de façon effective des compétences d'autoformation ?

Notre recherche a pour objectif général d'analyser les pratiques de développement de compétences d'autoformation chez les stagiaires dans les directions régionales de l'Institut national de la Formation des Personnels de l'Éducation. Cet objectif général est décliné en deux objectifs spécifiques :

- décrire les pratiques de formation des élèves-professeurs à l'autoformation dans les DR-INFPE ;
- évaluer l'efficacité de ces pratiques sur le développement effectif de compétences d'autoformation chez les élèves-professeurs.

Plusieurs hypothèses, dont une principale et deux secondaires sont formulées. Comme hypothèse principale, nous estimons que les pratiques de formation dans les DR-INFPE développent peu de compétences d'autoformation chez les élèves-professeurs.

Les deux hypothèses secondaires qui en découlent sont les suivantes :

1. Dans les DR-INFPE, les élèves-professeurs sont peu entraînés à l'analyse de pratiques relatives à leur autoformation.
2. Dans les DR-INFPE, peu de pratiques favorisent le développement effectif de compétences d'autoformation chez les élèves-professeurs.

2. Cadre théorique de référence

Cette recherche a fait référence aux théories de la professionnalisation, à l'analyse des pratiques professionnelles et aux courants majeurs d'autoformation.

2.1 La théorie de la professionnalisation

L'enseignant professionnel est celui qui est capable de réflexion active et objective, d'analyse critique de ses pratiques en relation avec les réalités de sa classe en particulier et celles de l'environnement scolaire en général.

La théorie de la professionnalisation détermine six (06) compétences principales que l'enseignant professionnel se doit de cultiver. Il doit être capable de/d' :

- analyser des situations complexes en référence à plusieurs grilles de lecture;
- faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et exigences éthiques;
- puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils les moyens les plus adéquats afin de les structurer en dispositifs;
- adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience;
- analyser de façon critique ses actions et leurs résultats;
- par cette pratique réflexive continue d'apprendre tout au long de sa carrière, de se perfectionner continuellement.

La sixième compétence de l'enseignant apparaît de nos jours comme la mieux indiquée et celle qu'on cherche à promouvoir à travers les différentes approches, innovations ou politiques visant la quête de la qualité de l'éducation.

2.2 Les théories relatives à l'analyse des pratiques professionnelles

Les recherches sur l'analyse des pratiques professionnelles s'inscrivent dans les théories de l'action (Baudoin et Freidrich, 2001). Relativement à l'analyse des pratiques, Perrenoud, P. (1996) y distingue neuf usages qui sont :

- l'analyse " sauvage " des pratiques dans la vie quotidienne;
- l'analyse des pratiques comme démarche de recherche fondamentale ou appliquée;
- l'analyse des pratiques comme source de transposition didactique en formation professionnelle;
- l'analyse des pratiques comme démarche d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens;
- l'analyse des pratiques comme explicitation des traits d'une expertise fondée sur l'expérience;
- l'analyse des pratiques comme mode sophistiqué d'évaluation des compétences et des tâches;

- l'analyse des pratiques comme composante d'une stratégie d'innovation;
- l'analyse des pratiques comme mode d'intervention psychosociologique dans les organisations;
- l'analyse des pratiques comme démarche de (trans) formation des praticiens.

Pour Perrenoud, P. (1996), lorsque l'analyse des pratiques vise la transformation des personnes, de leurs attitudes, de leurs représentations et de leurs actes, elle exige de chacun un véritable travail sur soi. Elle demande du temps et des efforts, elle expose au regard d'autrui, elle invite à la remise en question, elle peut s'accompagner d'une crise ou d'un changement identitaire. Nul ne s'engage donc dans une telle démarche s'il n'en attend quelque bénéfice, s'il n'espère qu'elle l'aidera à devenir plus perspicace, efficace, cohérent ou en paix avec lui-même. L'analyse des pratiques n'est pas une fin en soi. Elle est un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle, pour être plus adéquat, plus à l'aise.

Aussi, dit-il, l'analyse des pratiques conduite avec l'aide d'un animateur devrait se contenter d'encourager et outiller à un travail d'autoanalyse, d'aider les praticiens à expliciter et interpréter leurs pratiques. Une chose paraît sûre, ajoute-t-il, l'analyse des pratiques ne peut avoir de réels effets de transformation que si le praticien s'y implique fortement. Prendre connaissance des conclusions d'une analyse conduite par autrui aide rarement à changer. Le praticien doit jouer un rôle actif dans l'analyse de sa propre pratique; même s'il n'est pas la source unique des mises en relations, des hypothèses, des " intuitions analytiques ", des interprétations, il ne peut en faire quelque chose qu'à la condition de se les approprier, d'y adhérer in fine comme si elles venaient de lui. L'analyse des pratiques comme démarche de transformation est donc conçue ici comme une autoanalyse fortement assistée et soutenue par un professionnel.

L'analyse des pratiques induit donc une formation, entendue au sens large d'une transformation des personnes passant par des apprentissages, une restructuration des représentations, voire de l'habitus.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes tenu à l'analyse des pratiques comme démarche de transformation pour une autoformation.

2.3 L'approche réflexive

La réflexivité est une pratique méthodique qui consiste à prendre du recul sur une action posée afin de l'analyser en termes de forces et de faiblesses en vue de la recadrer. En situation de formation initiale, « ...les futures enseignantes et les futurs enseignants comprendront que l'apprentissage des théories de l'éducation, si nécessaire soit-il, appelle une nouvelle forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas: le savoir d'expérience en classe et à l'école se construit

dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive ». Schön, (1996).

Il s'agit donc de développer chez les futurs enseignants le « savoir-analyser » dans leurs pratiques et leur donner les compétences nécessaires pour s'assumer.

2.4 Les courants d'autoformation

Pour Demaizière, F. (2001, p.19), les chercheurs spécialistes de l'autoformation (Carré, Moisan, Poisson, 1997) distinguent en général cinq courants majeurs qui sont:

- l'autoformation intégrale, qui renvoie à l'autodidaxie;
- l'autoformation existentielle, processus biocognitif visant l'apprendre à être;
- l'autoformation éducative, qui se met en place dans des institutions spécifiquement éducatives;
- l'autoformation sociale qui se met en œuvre dans des groupes sociaux;
- l'autoformation cognitive, qui renvoie souvent à l'expression « apprendre à apprendre ».

Au regard des référentiels de compétences figurant dans le curriculum de formation des professeurs des écoles (2019), ces théories cadrent avec l'une des compétences qui est que le futur enseignant doit « s'engager dans une démarche individuelle et ou collective de développement professionnel ».

Nous abordons au point 3 l'approche méthodologique.

3. Approche méthodologique

Cette partie présente la structuration et l'organisation de la formation des professeurs des écoles ainsi que le déroulement de la recherche.

3.1 Structuration et organisation de la formation des professeurs des écoles

La formation initiale des enseignants du primaire est actuellement assurée par l'Institut national de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE) créé par décret n°2020-0832/PRES/PM/MINEFID du 5 octobre 2020. L'INFPE résulte de la fusion des ex-écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). Il est la structure faitière des directions régionales de l'Institut national de la Formation des Personnels de l'Éducation (DR-INFPE). C'est dans les DR-INFPE que sont formés actuellement les professeurs des écoles (enseignants du primaire) et les éducateurs de la petite enfance. Peuvent y être formés au professorat des écoles, les candidats titulaires du baccalauréat ou de tout autre diplôme reconnu équivalent remplissant les conditions d'aptitudes intellectuelles, physiques et morales exigées par la réglementation en vigueur. La formation est d'une durée de 21 mois et est organisée en deux

phases: une phase de cours théoriques en première année suivie de celle d'un stage pratique en deuxième année.

Le programme de formation initiale du personnel enseignant du primaire, en vigueur dans les DR-INFPE, a été élaboré en octobre 2020 en tenant compte du diplôme de recrutement qui est désormais le baccalauréat, des référentiels de compétences et des attributions des professeurs des écoles. Le programme est organisé en matière de tronc commun et en matières optionnelles.

Les matières de tronc commun, d'un volume horaire total de 800 heures regroupent des contenus de pédagogie générale, de psychopédagogie, de didactique, d'administration et de gestion, d'éducation bilingue, de technologie de l'information et de la communication. Ces matières sont obligatoires pour tout élève professeur des écoles. Quant aux matières optionnelles, elles comportent quatre sous-composantes (langue nationale, arabe, éducation inclusive, formation aux métiers) d'un volume horaire de 160 heures chacune où la latitude est donnée à chaque stagiaire de ne se former que dans une seule.

Les formateurs des professeurs des écoles sont des inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle (IEPENF), des inspecteurs de l'éducation de la petite enfance (IEPE), des professeurs certifiés de lycées et collèges, des conseillers d'administration scolaire et universitaire (CASU), des instituteurs certifiés assurant les cours dans les écoles annexes. Ces formateurs sont soit des permanents, soit des vacataires admis dans les DR-INFPE sur la base essentiellement de leur titre de capacités professionnelles.

3.2 Déroulement de la recherche

La présente recherche s'est déroulée dans quatre directions régionales de l'Institut national de la Formation des Personnels de l'Éducation du Burkina Faso. Ce sont les DR-INFPE du Plateau Central, du Sahel, du Nord et Centre-Est. La DR-INFPE du Plateau-Central, située à une quinzaine de kilomètres de la capitale Ouagadougou, est la plus ancienne des écoles de formation et le cadre d'expérimentation de nombreuses innovations pédagogiques. Elle dispose d'équipements informatiques assez satisfaisants et regorge de formateurs et de formatrices expérimentés. Nous pensons de ce fait pouvoir y trouver la synthèse de toutes les pratiques utilisées en situation de formation initiale. Le choix de La DR-INFPE du Sahel se justifie par sa position dans la « zone rouge » avec d'énormes difficultés de connexion à l'internet. Elle est l'incarnation des difficultés des écoles de formation. Quant à la DR-INFPE du Centre-Est, ouverte en 2017, elle est supposée être la moins expérimentée. Toute chose qui nous permettra de découvrir l'ingéniosité et les mécanismes de résilience des formateurs dans de pareilles circonstances. Enfin, la DR-INFPE du Nord nous intéresse pour sa situation entre le Sahel et le centre-nord, toutes deux, des régions en proie au terrorisme.

Dans le souci de recueillir suffisamment de données, des entretiens directs ont été menés avec 4 responsables des études et des stages, organisateurs principaux des enseignements. Des questionnaires ont été adressés à 20 formateurs en charge des disciplines fondamentales (Pédagogie générale, Psychopédagogie, Didactique du français, Didactiques des mathématiques et Didactique de l'éveil), 20 maîtres-conseillers et 40 stagiaires de la deuxième année. Tous ont été désignés de façon aléatoire à raison de 5 par zone pour les formateurs et les maîtres-conseillers et 10 pour les stagiaires. Une grille d'observation a été utilisée dans les classes pour observer 5 formateurs en prestation. Les directeurs des études et des stages ont été ciblés du fait qu'ils sont les premiers organisateurs des activités de formation. De ce fait, ils sont bien avisés sur les textes en lien avec la formation des enseignants de même que les pratiques autorisées et celles effectivement pratiquées dans les DR-INFPE. Quant aux formateurs, ils sont au premier plan dans la formation des élèves-professeurs. Ce sont eux qui déroulent le programme de la formation. Leurs apports sont très bénéfiques dans l'analyse des pratiques en situation de formation initiale. Les maîtres-conseillers ont été invités dans cette recherche pour leur position stratégique dans le volet pratique de la formation. Ils nous ont permis de découvrir les stratégies de formation mises en œuvre dans les écoles d'application. Cela complètera la liste des méthodes et pratiques en usage lors de la formation initiale. Enfin, les stagiaires, principaux bénéficiaires de la formation, ont fraîchement à l'esprit le déroulement de leur formation. Ils sont donc mieux placés pour nous renseigner sur l'apport de celle-ci dans le développement de leurs compétences d'autoformation, sur leur capacité à analyser leurs propres pratiques, en d'autres termes, sur leur réflexivité. Pour l'administration des outils, nous avons bénéficié du concours des directeurs des études et des stages de même que l'appui des secrétaires généraux des DR-INFPE. Cette approche nous a permis de recueillir des informations quantitatives et qualitatives sur les pratiques en cours dans les DR-INFPE et leur efficacité sur le développement des compétences d'autoformation chez les stagiaires.

Les données qualitatives ont été traitées manuellement, celles quantitatives ont été traitées avec le logiciel SPSS.

4. Analyse et discussion des résultats

Il s'agit de la présentation des résultats relatifs aux hypothèses émises. En rappel, en hypothèse principale, nous supposons que les pratiques de formation dans les DR-INFPE développent peu de compétences d'autoformation chez les élèves-professeurs. En hypothèse secondaire 1, nous estimons que dans les DR-INFPE, les élèves-professeurs sont peu entraînés à l'analyse de pratiques relatives à leur autoformation. L'hypothèse secondaire stipule que dans les DR-INFPE, peu de pratiques favorisent le développement effectif de compétences d'autoformation chez les élèves-professeurs.

4.1. Résultats relatifs à l'hypothèse selon laquelle les pratiques courantes d'initiation des élèves-professeurs à l'autoformation sont constituées de travaux de groupe.

À la question de savoir quelles sont les pratiques d'initiation des élèves-professeurs à l'autoformation, les réponses des 18 formateurs se présentent ainsi qu'il suit dans le tableau n°1.

Tableau n° 1 : Pratiques d'initiation des élèves-professeurs à l'autoformation

Pratiques utilisées	Fréquence	Pourcentage
Lecture commentée	12	22,2%
Exposé	08	14,8%
Simulation	05	9,3%
Lecture de cas	05	9,3%
Lecture coopérative	13	24%
Travaux de groupe	11	20,4%

Source : enquête de terrain (Avril 2021)

Le tableau n°1 donne un répertoire de ce que les formateurs disent utiliser comme pratiques d'initiation à l'autoformation. Ce sont : la lecture commentée, la technique de l'exposé, la simulation, la lecture de cas, la lecture coopérative et les travaux de groupe.

À travers nos observations de classe, la lecture coopérative consiste à confier un texte aux stagiaires qui le lisent par groupe, échangent entre eux et notent les parties non comprises pour des clarifications avec toute la classe. Quant aux travaux de groupe, ils regroupent environ six à huit stagiaires autour d'un sujet qui leur est confié pour réflexion et traitement. Il arrive que le travail se poursuive hors de la salle de classe. La lecture commentée est principalement une activité du formateur. Il lit ou fait lire un passage du cours puis apporte des commentaires sur les parties qu'il juge importantes. Les stagiaires sont invités à poser des questions de compréhension. Pour ce qui est de la simulation, c'est une organisation de la classe en trois groupes: le groupe des présentateurs représenté par un prestataire, le groupe des élèves et celui des observateurs qui sont chargés des critiques en fin de séance. Au moment de l'entretien, la parole est d'abord donnée au prestataire pour son autocritique. Ensuite, il est appelé à répondre aux questions des observateurs et même à celles du groupe des élèves. Les autres membres de son groupe sont autorisés à lui apporter leur soutien et à donner leurs points de vue sur la séance.

L'étude de cas consiste, pour un formateur, à présenter un cas réel ou imaginé, prélevé dans l'univers professionnel des apprenants et à l'analyser comme une occasion d'apprentissage.

Les pratiques les plus utilisées sont respectivement la lecture coopérative (24%), la lecture commentée (22,2%) et les travaux de groupes (20,4%). À la suite de la question précédente, nous avons expressément voulu savoir si les formateurs sont dans une dynamique d'analyse des pratiques enseignantes et, quelle compréhension ils ont de cette expression. À l'exception d'un seul formateur, tous les autres affirment initier leurs stagiaires à l'analyse de leurs propres pratiques à travers, disent-ils, les canaux suivants : les simulations, les observations de leçons dans les écoles annexes, les séances vidéo.

Leur compréhension de cette expression est la suivante :

- la remise en question des approches ou des pratiques utilisées pour les améliorer ;
- la démarche réflexive sur les pratiques et activités professionnelles ;
- l'autocritique conduisant à l'amélioration des pratiques ;
- l'intervention sur ce qui semble habituel dans la prestation d'un individu afin de déterminer les besoins des usagers et de les prendre en compte dans un projet d'amélioration ou de perfectionnement ;
- un retour sur l'action d'enseignement opérée sur les apprenants dans le but de distinguer l'utile du superflu ou du non nécessaire.

La question sur l'analyse des pratiques enseignantes a été aussi posée aux maîtres-conseillers pour voir quelle en est leur compréhension et si elle est utilisée pour initier les stagiaires à l'autoformation. Voici les éléments de réponses obtenus en termes de définitions

Tableau n°2: Définition de la notion d'analyse des pratiques par les maîtres-conseillers

Éléments de réponses	Fréquence	Pourcentage
Mise en œuvre des démarches pour réussir la pratique enseignante	5	15,6%
Voir en détails les forces et faiblesses des leçons	3	9,4%
Soutien pédagogique	15	46,9%
Auto critique	8	25%
Suivi des leçons et soutien pédagogique	1	3,1%

Source: Enquête de terrain (Avril 2021)

Il ressort que 46,9% des maîtres-conseillers considèrent que l'analyse des pratiques enseignantes est un soutien pédagogique qui consiste à montrer aux stagiaires les lacunes dans leurs pratiques et à leur prodiguer des conseils pour corriger les insuffisances constatées. Au cours de l'observation des classes, nous nous sommes aussi intéressé à la prise de notes par les stagiaires et avons constaté qu'environ 70% de ceux-ci prenaient des notes pendant les échanges. La technique de prise de notes est une pratique qui, à notre sens, prépare à

l'écriture, partant à l'autoformation. À la question de savoir si le programme de formation prévoit des plages horaires consacrées à l'initiation des stagiaires à la recherche personnelle, les formateurs ont tous répondu par la négative. Ils disent néanmoins que des dispositifs existent à cet effet. Ce sont selon eux, les bibliothèques et les salles multimédia. Cependant, tous les directeurs des études et des stages soutiennent l'existence de plages, même si elles ne sont pas inscrites dans le programme officiel. Des initiatives sont développées par chaque école de formation afin de permettre aux stagiaires l'exploitation de la bibliothèque ou de la salle multimédia, là où elles existent.

4.2. Résultats relatifs à l'hypothèse selon laquelle dans les DR-INFPE, peu de pratiques favorisent le développement effectif de compétences d'autoformation chez les élèves-professeurs

Il ressort de notre enquête qu'aucun maître-conseiller n'est formé à l'encadrement des stagiaires placés dans les écoles d'application. De même, la plupart des formateurs arrivent dans les DR-INFPE sans une préparation spécifique de formateur de formateurs. Les conséquences directes de cette situation sont l'usage dans les écoles d'application, de pratiques autoritaristes et applicationnistes laissant peu de place à l'expression et à l'initiative des stagiaires. Dans les DR-INFPE, les conséquences sont l'enseignement de type frontal qui laisse peu d'autonomie aux stagiaires pour une autoformation. Puisqu'aucune plage horaire n'est officiellement prévue pour les recherches personnelles, les stagiaires ont peu de temps pour fréquenter la bibliothèque. De même, les pratiques telles que les lectures commentées et les lectures coopératives observées ne sont pas de nature à développer chez les élèves-professeurs des compétences d'autoformation. Les lectures commentées sont, le plus souvent, pratiquées par les formateurs. Quant aux pratiques de lecture collective, elles n'ont pas donné lieu à l'engagement et à une participation active de tous les membres des groupes.

4.3. Discussion des résultats

Relativement à la première hypothèse, nous constatons que plusieurs pratiques d'initiation des élèves-professeurs à l'autoformation sont utilisées par les formateurs. Il s'agit notamment de la lecture commentée, la technique de l'exposé, la simulation, la lecture de cas, la lecture coopérative et les travaux de groupe. Ce sont des pratiques qui, en principe, devraient minimiser l'intervention du formateur et rendre responsable l'élève-professeur de sa propre formation. Cependant, les observations faites montrent que le formateur intervient plus qu'il donne des indications sur ce qu'il faut faire. Avec cette façon de faire, nous convenons avec Demaizière, F. et Foucher, (1998), qu'on est loin des situations de type autoformation guidée où l'apprenant travaille sans présence d'un formateur, à un horaire et sur des matériaux choisis par lui. L'autoformation implique une individualisation de la formation. À ce titre, les recherches documentaires, les recherches sur le

net, les enquêtes, les études de cas, la mise à disposition de plans et de matériaux de travail sont à privilégier dans la formation des enseignants. Autrement dit, il n'y a pas d'incitation à la réflexivité.

Aussi, très peu de pratiques favorisent l'initiation des stagiaires à l'analyse à leurs propres pratiques. D'ailleurs, les formateurs et les directeurs des stages et des études affirment qu'au sujet de l'analyse des pratiques enseignantes, il n'y a pas de contenu théorique y consacré. En outre, seulement 4 formateurs par DR-INFPE disent avoir reçu une formation sur cette thématique. Un renforcement des capacités des formateurs à l'analyse des pratiques enseignantes s'avère donc indispensable. Pour ce qui est de la deuxième hypothèse, il ressort que peu de pratiques sont utilisées pour initier les élèves-professeurs à l'autoformation. Des leçons que nous avons observées, aucune place n'a été accordée à la recherche personnelle. Des entretiens effectués, il revient que de manière officielle, aucune plage horaire n'est consacrée à la recherche personnelle du stagiaire, même si certaines initiatives existent dans les DR-INFPE. Elles témoignent d'une prise de conscience sur l'importance de cette activité et sont de ce fait à saluer. Néanmoins, il convient que ce temps soit officiellement défini et harmonisé. En effet, pendant qu'une heure par classe et par semaine y est consacrée dans certaines DR-INFPE, dans d'autres, il revient à chaque formateur d'aménager son temps de cours en conséquence ou de profiter des soirées des mercredis et samedis. Par ailleurs, nous trouvons une heure par semaine très insuffisante pour la recherche personnelle. S'il faut y soustraire le temps pour arriver à la bibliothèque et celui du retour en classe, chaque classe n'aura pas plus que quarante-cinq minutes sur l'heure, et cela sans compter le temps pour se procurer les documents. De même, aucun contrôle sur la fréquentation effective de la bibliothèque n'étant effectué, ce temps peut ne pas être exploité à cet effet. En outre, le stagiaire n'étant pas initié à la recherche comme le laissent entendre plusieurs enquêtés, son séjour en bibliothèque peut s'avérer infructueux. Au regard des pratiques énumérées et de leur mise en œuvre, nous suggérons d'autres pratiques que les formateurs des DR-INFPE peuvent exploiter pour renforcer davantage les compétences des élèves-professeurs à l'autoformation. Ce sont, à notre avis, l'initiation à la recherche et à la réflexivité, la recherche documentaire, le micro-enseignement de mode exploration, la méthode du projet et le fichier auto correctif.

Selon Charlier, E. (2013), la réflexivité comprend trois étapes essentielles:

- le moment de la planification, traitement rationnel de l'information qui correspond à l'organisation pédagogique;
- le moment de l'interaction en classe où interviennent les schèmes d'action et de réflexion dans l'action qui est le déroulement effectif des contenus et l'instauration d'un climat relationnel propice au maître et élèves;
- le moment post-actif de réflexion sur l'action où en situation de pratique de la classe, le praticien verbalise son action.

Avec la recherche documentaire, le formateur évite d'apporter des réponses toutes faites et envoie les stagiaires à la recherche des informations à partir de sources documentaires. Cette recherche peut être individuelle ou par groupes. Les stagiaires lisent, font des analyses et des synthèses qui sont ensuite exposées en classe en réponse à l'objet de recherche. Cette approche est une bonne préparation à la recherche. Elle installe de bonnes compétences comme savoir lire, faire des analyses et des synthèses de plusieurs documents, faire un exposé, etc. Cependant, elle suppose la disponibilité de documents appropriés. Le micro-enseignement de mode exploration consiste, dans ce contexte, à filmer la personne apprenante en leçon d'essai soit avec une classe réelle (dans ce cas la situation est plus proche de la réalité) soit avec des élèves de circonstance (par exemple les autres apprenants se transforment en élèves). La scène ainsi filmée sert de support à une analyse avec le formateur et le groupe-classe. Le micro-enseignement a l'avantage de rendre les analyses assez objectives celles-ci étant basées sur des images réelles. La méthode du projet consiste, pour chaque stagiaire à choisir un projet après discussion avec le formateur. Tout au long du temps d'apprentissage, le stagiaire monte son projet en recherchant les informations. Des étapes sont prévues pour des exposés en classe où chacun rend compte de l'état de son projet. Le projet peut être collectif. Le projet éducatif est une bonne technique de préparation à l'élaboration réussie des plans d'amélioration en usage dans les écoles primaires du Burkina Faso.

Conclusion

La nécessité de la formation continue est incontestable dans la carrière d'un enseignant. Elle est encore plus bénéfique lorsqu'elle est effectuée par l'enseignant lui-même. Pour permettre à ce dernier d'être outillé pour assurer son autoformation, il convient que les pratiques mises en œuvre dans leur formation l'y préparent. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés aux pratiques de formation des élèves-professeurs dans les directions régionales de l'Institut national de Formation des Personnels de l'Éducation à travers des questionnaires, des entretiens et des observations de séquences de formation. Notre recherche a couvert quatre-vingt-neuf enquêtés. À la lumière de l'analyse et de l'interprétation des résultats recueillis, il s'avère que l'incapacité des enseignants à s'autoformer trouve sa justification dans les pratiques développées en formation initiale. Il est convenable alors de mettre en place des dispositifs d'autoformation guidée comportant trois niveaux : le travail individuel de l'apprenant, les regroupements, le suivi par les formateurs, tuteurs. Par ailleurs, la présente recherche n'a pas la prétention d'avoir cerné tous les contours de ce sujet. D'autres études plus approfondies sur l'univers de la formation initiale des enseignants sont souhaitées afin d'apporter leur pierre à la promotion de l'autoformation chez le personnel de l'éducation en général, et chez les enseignants du primaire en particulier.

Références bibliographiques

ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante?. In: *Recherche & Formation*, N°35, 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation*. pp. 25-41;

doi: <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>

https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668

ALTET, M., ETIENNE, R., DESJARDINS, J., PAQUAY, L., & PERRENOUD, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Université

ALTET, M. (1991). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle* (Vol. 138). Paris: PUF.

BAUDOIN, J-M., FRIEDRICH, J. (éd) (2001). *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur, Raisons éducatives

CARRÉ, P., MOISAN, A. & POISSON, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.

CHARLIER, E. & BIEMAR, S. (2015). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck SUP s.a.

CLERK, A. M. (2012). *Évolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : Vers une rupture assumée entre théorie et pratique*. Formation et Pratique d'enseignement en question. pp. 53-72.

CLERC, A. & MARTIN, D. (2012). *Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes*. In Colloque international Sociologie et didactique: Vers une transgression des frontières. Lausanne: HEP.

DÉCRET n°2020-0832/PRES/PM/MINEFID du 5 octobre 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi

DEMAIZIÈRE, F. (2001). *Autoformation et individualisation*. In VINCENT-DURROUX, L. & PANCKHURST, R. (coord.). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* METicE, Coll. « MédiaTic », Université Paul-Valéry Montpellier 3

DONNAY, J. & CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

FAYE, D., FAYE, E. M. & DIARRA, B. (2019). *Visionnage de séquences vidéo: organisation, démarches d'analyse et effets sur la professionnalisation des enseignants*. In DIOP, P. M. & THIAM, O. (dir.). *Usage de la vidéo dans*

la formation des enseignants : état de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal (pp. 89-128). Paris : L'Harmattan.

HARRIS, D.N. & SASS, T. R. (2010). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. *Journal of Public Economics*, [Volume 95, Issues 7–8](#), August 2011, Pages 798-812, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>.

HOLBORN, P. (2003). *Devenir un praticien réflexif*. In HOLBORN, P., WIDEEN, M & ANDREWS, I. (dir.). *Devenir enseignant. A la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 283-300). Québec : Les Editions Logiques.

MENAPLN, (2019). Curriculum de formation des professeurs des écoles.

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris, ESF éditeur, 405 pages.

PAQUET, L., & SIROTA, R. (2001). *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Recherche et formation n°36.

PASEC (2003). *Le programme de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée 1999/2000*. Les résultats d'une étude thématique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, Dakar, novembre 2003.

PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (1996). *Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques?*

RIVKIN S. G., HANUSHEK, E. A., KAIN, K. F. (2005). *Teachers, schools, and academic achievement*. *Econometrica*, Vol. 73, No. 2 (March, 2005), 417–458.

SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.

YOUGBARE, F. (2011). *Formation des enseignants au Burkina Faso : De la durée de la formation et du niveau académique entrants dans les ENEP*. mémoire de fin de formation à l'emploi d'IEPD, ENS/UK, Koudougou.